

Züchner, Ivo

Bildungsqualität in der Kinder- und Jugendhilfe

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27 (2007) 4, S. 385-401



Quellenangabe/ Reference:

Züchner, Ivo: Bildungsqualität in der Kinder- und Jugendhilfe - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27 (2007) 4, S. 385-401 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56199 - DOI: 10.25656/01:5619

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56199>

<https://doi.org/10.25656/01:5619>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation **Journal for Sociology of Education and Socialization**

27. Jahrgang / Heft 4/2007

Schwerpunkt/Main topic

Bildungsqualität im außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereich

Educational Quality in Extra-curricular and Out-of-school Activities

Editorial

339

Ludwig Stecher

Einleitung zum Schwerpunkt Bildungsqualität im außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereich

Introduction to the Issue's Focus on Educational Quality in Extra-curricular and Out-of-school Activities

341

Ludwig Stecher, Falk Radisch, Natalie Fischer, Eckhard Klieme

Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule

The Educational Quality of Extracurricular Activities in All-day Schools

346

Susanna Roux, Wolfgang Tietze

Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen

Effects and Assurance of the (Educational) Quality in All-day Institutions for Children

367

Ivo Züchner

Bildungsqualität in der Kinder- und Jugendhilfe

The Educational Quality of Child and Youth Services

385

Claus J. Tully

Jugendliche Lebenswelten als informelle Lernwelten – Überlegungen zur Bildungsqualität im außerschulischen Bereich

Life as Learning – Considerations on Educational Qualities of Extra-curricular Learning

402

In eigener Sache

Engagiert den Blickwinkel erweitern: Würdigung von Gisela Trommsdorff	418
Orte und Zeiten für die Soziologie der Kindheit. Helga Zeiher und die ZSE 2996 bis 2007	421
An der Spitze der Forschung. Beate Kraus in der ZSE	423

Rezensionen/Book Reviews

Einzelbesprechungen

Ulrich Bauer über Matthias Richter & Klaus Hurrelmann (Hrsg.) „Gesundheitliche Ungleichheit“	425
Ulrike Popp sowie Katrin Späte über Helga Bilden & Bettina Dausien (Hrsg.) „Sozialisation und Geschlecht: ein Buch – zwei Besprechungen“	429
Ursula Pfeiffer über Uwe Krebs & Johanna Forster (Hrsg.) „Sie und Er‘ interdisziplinär“	434
Eva Traut-Mattausch über Hannelore Faulstich-Wieland „Einführung in Genderstudien“	437
Ulrike Vogel über Annette Zimmer, Holger Krimmer & Freia Stallmann „Frauen an Hochschulen“	439

Aus der Profession/Inside the Profession

Veranstaltungskalender

European Association of Personality Psychology (EAPP) “14 th European Conference on Personality“	442
Society for Research on Adolescence (SRA): The 12 th Biennial Meeting	442

Tagungsbericht

Bericht zur Tagung „Persistenz und Verschwinden. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext“	442
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Call for Papers</i>	448
------------------------------	-----

<i>Vorschau/Forthcoming Issue</i>	448
-----------------------------------------	-----

Liebe AbonnentInnen,

ab 1. Januar sehen wir uns leider gezwungen, die Bezugspreise zu erhöhen. Ab 2008 kostet das Abonnement € 72,-. Die Versandkosten betragen € 4,20 im Inland und € 10,50 im Ausland.

Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Juventa Verlag

Bildungsqualität in der Kinder- und Jugendhilfe

The Educational Quality of Child and Youth Services

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage der Bildung und Bildungsqualität der Kinder- und Jugendhilfe. Ausgehend davon, dass Bildung nur einen Teil des Leistungsspektrums der Jugendhilfe darstellt, werden sowohl Bildungsverständnis als auch Qualitätsdimensionen der Jugendhilfe skizziert und anhand zweier Teilbereiche veranschaulicht. Dabei wird deutlich, dass vielfältige Bildungsprozesse in der Jugendhilfe stattfinden und dort auch gefördert werden. Insbesondere die Entwicklung von personalen und sozialen Kompetenzen bieten Anknüpfungspunkte für ein eigenständiges Bildungs-„profil“. Allerdings stehen die Verständigung über das Selbstverständnis der Jugendhilfe als organisiertem Bildungsort sowie die systematische Formulierung von Bildungszielen der Jugendhilfe noch aus.

Schlüsselwörter: Kinder- und Jugendhilfe, Jugendarbeit, informelle und nonformale Bildung, Qualitätsentwicklung, außerschulische Bildung, Sozialkompetenz

The article deals with the issue of education and quality of education of Child and Youth Services. Starting from the fact that education only represents a part of the range of services of Youth Services, both understanding of education and dimensions of the quality of Youth Services are outlined and illustrated using two subfields as examples. This makes clear that varied educational processes take place in Youth Services and also are promoted there. In particular, the development of personal and social skills offers starting points for an independent education "profile". However, an agreement on the self-image of Youth Services as organised place of education as well as a systematic formulation of the objectives of education of Youth Services have not yet been prepared.

Keywords: youth welfare service, youth work, informal learning, development of quality, social competence

„Bildung ist mehr als Schule!“ Mit ihren *Leipziger Thesen* leisteten 2002 das Bundesjugendkuratorium, die Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht und die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe einen gemeinsamen Beitrag zur bildungspolitischen Debatte nach Erscheinen der PISA-Ergebnisse im Jahre 2001. In den Thesen griffen sie zentrale Problemstellungen der Bildung aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe auf und wiesen u.a. auf die Bildungselemente der Kinder- und Jugendhilfe hin (BJK et al., 2002). Im Zuge der neu angestoßenen Bildungsdebatte wurden Teilbereiche der Jugendhilfe wie z.B. der Kindergarten in die Reformbestrebungen einbezogen. Auch der durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ seitens der Bundesregierung geförderte Ausbau der Ganztagschulen bezog schon in den frühen Konzeptpapieren die Kinder- und Jugendhilfe maßgeblich mit ein. Und mit der Frage nach einem „genuinen Bildungsverständnis der Jugendhilfe“ (Münchmeier, 2002, S. 17) wurde die theoretische und konzeptionelle Diskussion um Bildung und Bildungsverständnis in der Jugendhilfe neu eingeleitet.

Unter der Überschrift „Bildungsqualität in der Jugendhilfe“ wird im Folgenden versucht, den Themen Bildung und Qualität in der Kinder- und Jugendhilfe nachzugehen, obwohl diese bislang in der Jugendhilfe nicht direkt aufeinander bezogen waren. Denn da die Jugendhilfe und ihre verschiedenen Felder nicht allein auf Bildung – selbst in einem erweiterten Verständnis – zu beziehen sind, gehen Konzepte zur Qualität in der Jugendhilfe über die Frage der Bildungsqualität hinaus. Entsprechend werden nach einer sehr kurzen einleitenden Beschreibung des Systems Jugendhilfe die Thematisierung von Bildung und Qualität in der Jugendhilfe skizziert. Danach werden aufgrund der Heterogenität der Jugendhilfe exemplarisch zwei ausgewählte Handlungsfelder vorgestellt: Da die Kindertagesbetreuung als quantitativ größter Teilbereich der Kinder- und Jugendhilfe in diesem Heft eigenständig erörtert wird (Roux und Tietze, in diesem Heft), konzentrieren sich die Ausführungen zum einen auf die Jugendarbeit, die grundsätzlich ein Angebot für alle Kinder und Jugendliche darstellt und als Teil der bundesdeutschen Bildungsfinanzberichterstattung auch dem Bildungssystem zugeordnet wird, und zum anderen auf die Jugendsozialarbeit, die stark auf die formalen Bildungssysteme bezogen zielgruppenspezifische Angebote umfasst.

1. Das Aufgabenspektrum der Kinder- und Jugendhilfe

Die Kinder- und Jugendhilfe ist kein einheitlich strukturiertes Feld, sondern ein System an Leistungen und Aufgaben, die sich an Kinder und Jugendliche von unter drei Jahren bis hin zu jungen Volljährigen richten und Angebote wie den Kindergarten, die Jugendarbeit und die Familienberatung genauso umfasst wie die Heimerziehung, die Inobhutnahme oder die Adoptionsvermittlung (zur Übersicht Jordan, 2005; Schröer, Struck & Wolf, 2002). Versuche, die Kinder- und Jugendhilfe als theoretische Kategorie oder über ihre Funktion zu fassen, erscheinen ob der unterschiedlichen Felder und Aufgaben bislang wenig stimmig. So bildet das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) die formale Klammer, die das Leistungs- und Aufgabenspektrum der Kinder- und Jugendhilfe zusammenhält.

Grundsätzlich ist die Kinder- und Jugendhilfe als Teil der Sozialleistungen angesiedelt und auch in dieser Tradition als Verbund entstanden. Historisch liefen u.a. die Traditionen der Kinderbewahranstalten und Kindergärten, der Rettungshausbewegung und Heimerziehung, der Jugendbewegung und Jugendpflege 1922/1924 im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz zusammen (Hasenclever, 1978). Dabei konnte das Gesetz lange mehr als Eingriffs- denn als Leistungsgesetz gelten. Einen einschneidenden Wandel markierte die mit der deutsch-deutschen Einigung verbundene Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1990/91 (Wiesner, 2007). Erziehung und Pflege der Kinder, aber auch der Eingriff im Sinne eines staatlichen Wächteramtes waren und sind dabei stets Bestandteil der Jugendpflege und Jugendfürsorge, die sich erst Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre unter dem Begriff „Jugendhilfe“ vereinten. So speist sich – obwohl Bildung in den Fröbelschen Kindergärten (vgl. Klattenhoff, 1987) oder auch der Jugendpflege (Gängler, 2005) schon im 19. Jahrhundert eine bedeutsame Rolle gespielt hat – die Kinder- und Jugendhilfe aus vielfältigen Traditionen und ist genuin viel zu stark mit dem Aspekt der Fürsorge verschränkt, als dass sie primär als Bildungsinstanz beschrieben werden könnte.

2. Bildung in der Jugendhilfe

Zielsetzung der Jugendhilfe ist ein gesetzlicher *Erziehungs- und Bildungsauftrag*, der über das SGB VIII kodifiziert ist. So heißt es in § 1 Abs. 1: „Jeder junge Mensch

hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ Und auch wenn „Pfle-ge und Erziehung der Kinder“ „das natürliche Recht der Eltern und die zuvör-derst ihnen obliegende Pflicht“ (Abs. 2) sind, ist die Jugendhilfe ein bedeutsamer Akteur für dieses Recht. Denn die Jugendhilfe soll – gemäß Absatz 3 zur „Ver-wirklichung des Rechts auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ – u.a. „1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen, 2. Eltern und ande-re Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen, 3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen, 4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder-und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen“.

Dieser Auftrag macht mindestens zwei Dinge deutlich: Zum einen ist in der Ziel-setzung hier zunächst von „Förderung der Entwicklung“ und „Erziehung“ und nicht explizit von Bildung die Rede. Auch wenn dieses sich im Sinne der Unter-stützung eines allgemeinen Bildungsverständnisses im Humboldtschen Sinne lesen lässt, in dem sich das Subjekt in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kul-turellen und natürlichen Umwelt bildet, ist *Bildung* nicht alleiniges Ziel der Jugend-hilfe. Zum zweiten wird betont, dass die Kinder- und Jugendhilfe neben der För-derung mit Fragen der Fürsorge, der Bearbeitung von sozialer Ungleichheit und Benachteiligung und auch *mit der Anwaltschaft* für Kinder und Jugendliche betraut ist. Neben den Auftrag der individuellen und familienbezogenen Unterstützung und Erziehung tritt auch das sozialpolitische Mandat.

Nun ist zu diskutieren, welche Rolle Bildung in der Jugendhilfe spielt. Die Sach-verständigenkommission für den 12. Kinder- und Jugendbericht hat in ihrem Ent-wurf ein neues Bildungsverständnis mit grundlegenden Dimensionen von vier Weltbezügen, mit dem Erwerb sozialer, personaler, instrumenteller und kulturel-ler Kompetenzen, konzipiert (BMFSFJ, 2005, S. 86) und für die Jugendhilfe die Bedeutung eines Zusammenspiels von *Bildung, Betreuung und Erziehung* betont. In Auseinandersetzung mit der Bildungsfrage in der Jugendhilfe wird auch betont, dass in der Jugendhilfe neben die Bildungs- immer auch die Bewältigungspro- zesse (Böhnisch, 1997) treten, dass die Leistungen und Aufgaben der Jugendhil- fe gerade für Kinder und Jugendliche mit besonderem Unterstützungsbedarf und besonderen Bewältigungsaufgaben erbracht werden und Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe daher immer auch zusammen mit Bewältigung gedacht werden muss (Kessl, 2007). Mit Blick auf eine kritische Bildungstheorie sehen wiederum Sünker (Sünker, 2001) und Belle (Belle, 2005) im Bildungsbegriff eine Grundka- tegorie der Sozialpädagogik. An Bernhards Beschreibung des Doppelcharakters von Bildung als einerseits „Vorbereitung auf das berufliche Leben“ in einer Kon- kurrenzzgesellschaft und andererseits als „Voraussetzung dem gesellschaftlichen Verfügungsdruck zu entziehen, in dem sie auf Selbstbewusstwerdung, eigenständige Handlungsfähigkeit und Selbstermächtigung orientiert ist“ (zitiert nach Belle, 2005, S. 87), sind die zentralen Zielsetzungen der Unterstützung und Förderung sowie der sozialpolitische Auftrag der Jugendhilfe anschlussfähig.¹

1 Gegen eine inhaltliche Festlegung der Jugendhilfe auf (nonformale) Bildung wen- den sich Winkler (Winkler, 2006) und Müller (Müller, 2006). Gerade Winkler betont

Versucht man beispielhaft die Unterstützungsformen von Bildungsprozessen in der Jugendhilfe zu beschreiben, so zielen die Angebote auf die Förderung der Fähigkeit zum selbstständigen Leben und Handeln, auf Lernen im Alltag durch Erfahrung und Reflexion und auf Lernen durch demokratische und partizipative Gestaltung der Angebotsformen. Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe bedeutet dabei Jugendkulturarbeit ebenso wie Sprachförderung im Kindergarten und politische Jugendbildung, aber eben auch Aneignung von Räumen, gemeinsames Handeln in Gruppen, Verantwortungsübernahme für andere sowie die Befähigung, Interessen und Rechte wahrnehmen zu können. Diese Lern- und Bildungsprozesse finden sowohl selbst organisiert und informell in einem aneignungsbezogenen Prozess, aber auch in stärker vorstrukturierten und didaktisierten Settings statt.

In der Debatte um Bildung in der Jugendhilfe wird dabei derzeit durchaus kritisch diskutiert, inwieweit diese beschriebenen Bildungsprozesse in den Alltagsprozessen in der Kinder- und Jugendhilfe allgemein verbreitet sind oder aber oftmals auf der Ebene *konzeptioneller Entwürfe* guter Praxis verbleiben. Diese Frage nach den tatsächlichen Abläufen und Wirkungen führt zu den Themen Evaluation und Qualität. Die (Selbst-)Bezeichnung der Kinder- und Jugendhilfe als *nonformalem* Bildungsort beinhaltet den Selbstanspruch, dass es sich hier nicht nur um zufällige, sondern – mit öffentlicher Förderung – um gerichtete, bewusst angeregte Bildungsprozesse handelt. Somit erscheint eine Verständigung über Bildungsziele bzw. alltägliche Bildungsprozesse in der Jugendhilfe und deren Überprüfung erforderlich, um mit Aussagen zur Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität von Bildungsprozessen in der Jugendhilfe deren spezifische Kompetenz und Relevanz mehr als nur behaupten zu können.

3. Qualität in der Jugendhilfe

In den 1990er Jahren ist die Qualitätsdiskussion in der Kinder- und Jugendhilfe – zumeist ohne eine besondere Thematisierung von Bildung – verstärkt aufgenommen worden. Nicht zuletzt aufgrund eines gestiegenen Legitimationsdrucks und der Sparauflagen der öffentlichen Verwaltungen begann eine Selbstverständigung in der Frage der Qualität, Qualitätssicherung bzw. -entwicklung in der Jugendhilfe (Merchel, 1998), die Verpflichtung zur Qualitätsentwicklung für bestimmte Handlungsfelder wurde sogar im SGB VIII gesetzlich verankert. Durch diese nicht immer fachlichen Anstöße wurde eine Debatte über qualitatives und fachlich gutes Handeln sowie Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätssicherung in der Jugendhilfe angestoßen. Dabei wurde schnell auf die Besonderheiten der Jugendhilfe gegenüber anderen Dienstleistungen hingewiesen. Um hier nur ausgewählte Argumente zu nennen: So wurde aufgrund der Heterogenität der Jugendhilfe die Notwendigkeit feldspe-

– ohne das Vorhandensein von Bildungsprozessen in der Jugendhilfe in Frage zu stellen – Erziehung als Kernbegriff der Jugendhilfe. Er hebt hervor, dass sich in der Sozialpädagogik weniger die Bildungsfrage, sondern die Frage nach Erziehung unter den Bedingungen sozialer und kultureller Prekarität stellt und Sozialpädagogik versucht, überhaupt erst die Voraussetzungen von Bildungsprozessen zu bewahren (Winkler, 2006, S. 199). Auch Müller zweifelt daran, dass mit der Beschreibung als *nonformale Bildung* der Auftrag der Jugendhilfe hinreichend zu fassen ist und plädiert dafür, die organisierte pädagogisch-fördernde Tätigkeit der Kinder- und Jugendhilfe doch eher mit Erziehung zu beschreiben (Müller, 2006, S. 422).

zifischer Qualitätsdebatten betont, wobei dann auch innerhalb der Arbeitsfelder aufgrund der wenig normierten und kaum zu standardisierenden Angebote und Arbeitsvollzüge einrichtungsspezifische Qualitätsentwicklungsprozesse bevorzugt wurden. Die Hinweise zu der Besonderheit der Kinder- und Jugendhilfe als Leistung zwischen Hilfe und Kontrolle, zwischen individueller Unterstützung und sozialpolitischem Mandat machten zudem deutlich, dass Qualitätsentwicklung in der Jugendhilfe in ihren Zielformulierungen unterschiedliche Interessen zu berücksichtigen hat (Merchel, 1998b; Müller, 1998).

Auch sind die in den Feldern der Kinder- und Jugendhilfe angestoßenen Unterstützungsprozesse durch die Kooperation zwischen Adressatinnen und Adressaten und dem Personal der Kinder- und Jugendhilfe stark durch die Teilnehmer/innen bestimmt und stark individualisiert, sodass klassische standardisierte Qualitätsinstrumente und Messverfahren hier an Grenzen stoßen. Und selbst wenn auf der Ebene von Struktur- und Prozessqualität die Qualitätsentwicklung vorangetrieben wurde, so stellt die Frage der Ergebnisqualität die Jugendhilfe immer wieder vor besondere Probleme, gerade weil sie neben der Unterstützung von Bildungs- und Bewältigungsprozessen oft auf Unterstützung der sozialen Integration bzw. Integration ins Bildungswesen oder den Arbeitsmarkt zielt. Indem Jugendhilfe „inklusionsvermittelnd“ agiert, steht sie vor dem Problem, dass damit die von ihr kaum oder nicht beeinflussbaren Spielregeln anderer Systeme über Erfolg oder Misserfolg der Jugendhilfe mitentscheiden.

In den unterschiedlichen Handlungsfeldern haben sich Qualitätsvereinbarungen, Qualitätsmessverfahren und Qualitätsstandards mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und unterschiedlicher Reichweite und Akzeptanz entwickelt. Gerade im Bereich des Kindergartens (Roux & Tietze, in diesem Heft) oder auch bei den Hilfen zur Erziehung (siehe u.a. die Beiträge in Petermann & Schmidt, 2004) findet sich ein breiteres Spektrum an Qualitätsstandards oder auch Qualitätsmessmodellen. In eher offenen, oft durch Freiwilligkeit der Teilnahme geprägten Feldern wie der Jugendarbeit haben sich noch keine standardisierten Qualitätsmodelle „durchgesetzt“ bzw. flächendeckend etabliert.²

4. Jugendarbeit

4.1 Handlungsfelder der Jugendarbeit

Die historischen Wurzeln der heutigen Jugendarbeit liegen in der Jugendpflege, der bürgerlichen Jugendbewegung und der Arbeiterbewegung (Krafeld, 1984). Heute kann man als große Bereiche innerhalb der Jugendarbeit erstens die *offene Jugendarbeit* benennen, die in Jugendzentren und Kinder- und Jugendtreffs, auf Abenteuerspielflächen, mit mobilen Angeboten wie Spielmobilen stattfindet. Sie richten sich prinzipiell „offen“ an alle Kinder und Jugendliche ohne Zugangsbeschränkungen. Ein zweiter großer Bereich ist die Jugendarbeit von Vereinen, Verbänden und Initiativen – klassischerweise als *verbandliche Jugendarbeit* bezeichnet – die sich im Ursprung vor allem an Mitglieder

2 Mit der vorgenommenen exemplarischen Auswahl soll nicht anderen Feldern, also bspw. den Hilfen zur Erziehung, den Hilfen für Familien oder auch der Familienbildung, bedeutsame Bildungsleistungen abgesprochen werden. Für konkrete Aussagen und Modelle zur Bildungsqualität erscheinen jedoch jeweils feldspezifische Analysen nötig (BMFSFJ, 2005; Rauschenbach, 2007).

von Vereinen und Verbänden richtet. Ihr Spektrum reicht von den Pfadfindern über die Kirchliche Jugendarbeit, der Naturfreundejugend bis hin zu politischen Jugendorganisationen wie den Falken und viele neuere Initiativen haben gerade in den letzten 20 Jahren eine deutliche Öffnung erfahren; heute betreiben Jugendverbände Jugendzentren mit offenem Angebot. Die Förderung ehrenamtlichen Engagements in den Vereinen und Verbänden ist jedoch ein besonderer Handlungsbereich der verbandlichen Jugendarbeit.

Hinzu treten Handlungsfelder wie die *kulturelle Jugendbildungsarbeit* oder auch die *politische Jugendbildung*, die zum Teil über eigene Trägerverbände und spezielle Einrichtungen verfügen. Maßnahmen der *Jugenderholung/Jugendferienfreizeit* sowie der *internationale Jugendaustausch* (bspw. durch das deutsch-französische oder das deutsch-polnische Jugendwerk) gehören ebenfalls zum Feld der Jugendarbeit (Thole, 2000).

4.2 Bildungskonzeptionen in der Jugendarbeit

Neben dem Kindergarten ist die Jugendarbeit das Feld der Kinder- und Jugendhilfe, für das der Bildungsbegriff schon seit langer Zeit eine wesentliche Bezugsgröße darstellt (Scherr, 1997). Oft wird Bildung in der Jugendarbeit dabei mit außerschulischer Jugendbildung gleichgesetzt, die nach SGB VIII § 11 „allgemeine, politische, soziale, gesundheitliche, kulturelle, naturkundliche und technische Bildung umfasst“ – womit nebenbei bemerkt auch die Kompetenzdimensionen des 12. Kinder- und Jugendberichts angesprochen sind. Da mit Blick auf die Jugendarbeit häufig soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung als zentrale Bildungsprozesse angesehen werden, ist zu betonen, dass in den Handlungsfeldern der Jugendarbeit auch zielgerichtet und didaktisch geplant kulturelle und instrumentelle Kompetenzen vermittelt werden. Gerade die kulturelle oder die politische Jugendbildung sowie z.B. Jugendverbände wie Jugendfeuerwehr, Naturfreundejugend oder des DLRG zielen auf die Initiierung entsprechender Bildungs- und Lernprozesse (BMFSFJ, 2005; hier besteht ein unmittelbarer Anschluss an die US-amerikanische Qualitätsdebatte der ‚organized activities‘ wie sie von Stecher et al. in diesem Heft skizziert wird).

Der rechtliche Auftrag der Jugendarbeit wird allerdings allgemein über die Aufgabe der „Förderung der Selbstbestimmung, gesellschaftliche(r) Mitverantwortung und soziale(m) Engagement“ (§ 11, Abs. 1 SGB VIII) bestimmt. Und auch in den konzeptionellen Diskussionen der Jugendarbeit findet sich eine Betonung der sozialen Integration und der Entwicklung sozialer und personalen Kompetenzen, von Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung (Scherr, 1997; Sturzenhecker, 2002). Die unterschiedlichen theoretisch-konzeptionellen Entwürfe der Jugendarbeit seit den 1960er Jahren, die von der antikapitalistischen über die emanzipatorische, die partizipative bis hin zur subjektorientierten Jugendarbeit reichen (Müller, 2003), lassen bildungstheoretische Gemeinsamkeiten in den grundlegenden Zielsetzungen von Identitätsentwicklung, Subjektbildung, Handlungsfähigkeit in einer möglichst selbstbestimmten Lebensführung sowie soziale Integration erkennen. Zentrale Begriffe wie „Aneignung“ (mit Bezug zu Wygotsky und Leontjew), „Anerkennung“ und „Subjektorientierung“ stehen für diese Debatte (Sturzenhecker, 2002; Scherr, 2003).

Versucht man dieses praktisch zu veranschaulichen, so sind die Orientierung auf gruppenbezogene Aktivitäten, das gemeinsame Handeln von Kindern und

Jugendlichen mit eigenen, demokratischen Entscheidungsprozessen zentrale Elemente der Jugendarbeit. In gemeinsamen selbstbestimmten Aktivitäten, mit der Notwendigkeit von Aushandlungsprozessen in Entscheidungs- und „Ernst“-situationen, in der Übernahme von Verantwortung auch für andere liegen die Elemente einer „Selbstbildung“ und der Erweiterung des eigenen personalen und sozialen Handlungsspielraums. Dazu gehören Kompetenzen zu einer autonomen Lebensführung, zur Gestaltung von sozialen Beziehungen, zur gegenseitigen Achtung und Auseinandersetzung über Werte, Normen und Orientierungen (Lindner, 2003; Münchmeier, 2003). Die Jugendarbeit stellt die pädagogische und fachliche Rahmung – und auch Herbeiführung – dieser Prozesse. Systematisch kann man die Mitwirkung der Kinder und Jugendlichen an Angeboten der Jugendarbeit noch einmal abstufen in einerseits Teilnahme – mit unterschiedlicher Intensität – und andererseits ehrenamtliches Engagement, welches zumeist mit der Übernahme einer Aufgabe oder eines Amtes einhergeht und – als Aufgabe der Jugendarbeit – bspw. durch Seminare und Fortbildungen besonders gefördert wird.

4.3 Qualitätskonzeptionen in der Jugendarbeit

In den verschiedenen Feldern der Jugendarbeit haben sich eigenständige Qualitätsdebatten und -sicherungsverfahren entwickelt (für die offene Jugendarbeit Deinet, 1998; die verbandliche Jugendarbeit Reinbold & Kneffel, 1998; die kulturelle Jugendarbeit Liebald, 1996).

Zur Veranschaulichung der Qualitätsentwicklung in der *offenen Jugendarbeit* lassen sich exemplarisch anhand des im Rahmen des kommunalen Wirksamkeitsdialogs in NRW entstandenen Projekts WANJA (Schumann, 2005) Dimensionen der Qualität in der Jugendarbeit verdeutlichen.³ Im Projekt wurde ein Fragenkatalog für die Ebenen der a) Einrichtungsqualität (mit Fragen nach Leitbild, Zielgruppenorientierung, Raumausstattung, Öffnungszeiten, Qualifikation des Personals, Kooperation und Vernetzung der Einrichtung), b) Programmqualität (mit den Dimensionen sozialräumlicher Bezug der Angebote, erfolgte Sozialraumanalyse, bestehende Zielvereinbarungen und konzeptionelle Abstimmung mit anderen Angeboten) sowie c) Maßnahmequalität (mit Dokumentation der Zielsetzungen, methodische Standards und Überprüfung der Zielerreichung) entwickelt (Schumann, 2005, S. 609). Dieses Instrumentarium wurde auch für den Einsatz in anderen Kommunen entwickelt, dabei allerdings auch betont, die jeweilige Situationsangemessenheit der Fragen kritisch zu überprüfen.

Viele dieser Dimensionen finden sich auch in anderen Qualitätskonzepten der offenen (Spiegel, 2005) oder verbandlichen Jugendarbeit, allerdings sind besondere Qualitätsmerkmale der Jugendverbandsarbeit auch das Strukturprinzip der Selbstorganisation, das Prinzip der Ehrenamtlichkeit sowie die Spannung von Pluralität und Wertgebundenheit in den Vereinen und Verbänden (Reinbold & Kneffel, 1998).

3 Eine Besonderheit des Projektes WANJA war, dass es auch allgemeine fachliche Qualitätskriterien für die offene Jugendarbeit entwarf, während im Unterschied dazu andere Qualitätsentwicklungsprozesse wie bspw. das Projekt QQS sich eher auf interne Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen beschränken (von Spiegel, 2005).

Mit Blick auf die *Ergebnisqualität* von Jugendarbeit werden sowohl in den beschriebenen Projekten und Konzepten überwiegend von lokalen Zielvereinbarungen abhängige Ansätze gewählt; es findet sich keine explizite Nennung einrichtungs- und personenübergreifender Indikatoren zu Wirkungen und Effekten von Jugendarbeit.

4.4 Bildungseffekte in der Jugendarbeit

Vielleicht könnte die Jugendarbeit hier offensiver auftreten, denn ohne ausschließlich Bildung und Lernen zum Inhalt zu haben, weisen empirische Hinweise auf bedeutsame Lern- und Bildungsprozesse in der Jugendarbeit hin.⁴ Diese Prozesse sind in den letzten Jahren verstärkt Gegenstand von Untersuchungen in der Jugendarbeit geworden. Bezogen auf die offene Jugendarbeit beschreiben Delmas und Scherr (2005) Lernprozesse, die a) in Projekten der Jugendarbeit, in denen verschiedene, etwa technische und organisatorische Fähigkeiten im Wege des Learning by Doing bzw. durch Weitergabe von Wissen zwischen den Jugendlichen erworben werden, b) die in der Begegnung zwischen älteren und jüngeren Jugendlichen, Einheimischen und Migrantinnen und Migranten sowie zwischen Mädchen und Jungen stattfinden und c) die durch die Übernahme begrenzter Verantwortlichkeit im Rahmen der Aufrechterhaltung des Jugendzentrumsbetriebs und der Organisation und Durchführung von Angeboten und Veranstaltungen erfolgen. Müller, Schmidt und Schulz (2005) analysierten Alltagssituation in Jugendhäusern. Dabei wurde offene Kinder- und Jugendarbeit als Lernort für differenzierte Beziehungsformen, Erprobungsraum für geschlechtliche Identität, Ort interkultureller Erfahrungen, Aneignungsort für Kompetenzen, Ort der Erprobung von Verantwortungsübernahme und ästhetischer Selbstinszenierung beschrieben. Bezogen auf die verbandliche Jugendarbeit berichten Jugendliche bedeutsame Bildungseffekte vor allem in der Stärkung des Selbstbewusstseins sowie im Zugewinn an Selbstständigkeit im Umgang mit anderen Menschen und schwierigen Situationen (Bruner & Dannenbeck, 2002). Auch in einer Untersuchung bei der BUNDjugend geben die Mitglieder an, die unterschiedlichsten Kompetenzen erworben zu haben. Dabei werden sowohl Fähigkeiten zur Konfliktbewältigung als auch personale Entwicklung betont, aber auch der Erwerb von Wissen und Handlungskompetenz durch die Vermittlung von Gruppenleitungen und Weiterbildungsmaßnahmen (Fischer, 2002). Eine von der Bertelsmann-Stiftung geförderte Untersuchung weist auf die besonderen Potenziale in der Jugendarbeit im Erlernen und Einüben demokratischen Umgangs und von Partizipation hin (Fatke & Schneider, 2005); für die Jugendarbeit werden Prozesse der Mitbestimmung und des Vollzugs realer demokratischer Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse rekonstruiert.

Im *quantitativen* Projekt „Jugendliche in neuen Lernwelten“ wurden von den befragten Jugendlichen als Lerneffekte in Jugendverbänden Erfahrungen im Umgang mit anderen Menschen und Gruppenerfahrungen herausgehoben, explizit wird auch das Lernen durch die Übernahme von Verantwortung und der Erwerb von Sekundärtugenden wie bspw. Verlässlichkeit herausgestellt (Wah-

4 In den dargestellten Studien handelt es sich zumeist um Selbstberichte und Rekonstruktionen eigener Lernerfahrungen sowie retrospektiv erhobene Daten.

ler, Tully & Preiss, 2004; vgl. auch Tully, in diesem Heft). Zudem wird bei der Unterscheidung nach Jugendverbänden deutlich, dass in diesen je nach inhaltlicher Ausrichtung Art (THW, Umweltschutz) auch spezielle fachbezogene, instrumentelle Lerneffekte stattfinden. Darüber hinaus konnte unter Verwendung der Daten der „Civic education“-Studie von 1999 für die Jugendverbandsarbeit unter Kontrolle von Drittvariablen ein Zusammenhang von politischem Wissen und politischen „Skills“ mit der regelmäßigen Mitwirkung in Jugendorganisationen festgestellt werden (Züchner, 2006).

Auch die Bedeutung des freiwilligen Engagements in Vereinen und Verbänden für die Herausbildung von Prosozialität (Reinders, 2006) bzw. den Erwerb sozialer und personaler Kompetenzen (Düx et al., 2007) wurde zuletzt durch empirisch-quantitative Studien unterstrichen. Hingegen fand die bislang umfassendste Studie zur *Jugendarbeit im Sport* kaum Unterschiede in Bezug auf motorische und interpersonale Kompetenzen zwischen Mitgliedern und Nichtmitgliedern bei Sportvereinen. Laut den Autoren profitieren Jugendliche nur in der Entwicklung des Selbstwertgefühls systematisch von der Teilnahme im Sportverein (Brettschneider & Kleine, 2002). Betont wird zudem, dass es in den Sportvereinen gerade für die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Kompetenzerleben und sozialer Anerkennung „einer spezifischen Inszenierung des Sports sowie entsprechender Kompetenzen und Ressourcen auf Seiten derer, die ihn anbieten und vermitteln“ bedarf.

4.5 Zwischenbilanz

Resümiert man diese Befunde, wird zweierlei deutlich. Die beobachteten Bildungs- und Lernprozesse reichen von Erfahrungen und Kompetenzen, die man eher dem begrifflichen Rahmen einer gelingenden Persönlichkeitsentwicklung bzw. Selbstwirksamkeit zuordnet bis hin zum Erwerb von Wissensbeständen und „klassischer“ politischer Bildung.

Gleichzeitig lassen sich im Sinne einer allgemeineren Ergebnisqualität – egal ob man diese nun Bildungsqualität nennt – Effekte im Sinne der Zielsetzung einer selbstständigen und selbstverantwortlichen Persönlichkeit und der Entwicklung sozialer Kompetenzen beobachten. Allerdings bleibt in diesen Untersuchungen häufig offen, inwieweit diese Bildungsprozesse in dem jeweiligen Setting „nebenbei“ oder aber inhaltlich geplant stattfinden bzw. ob diese Unterscheidung im jeweiligen Angebot verschwimmt.

5. Jugendsozialarbeit

5.1 Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit

Die Jugendsozialarbeit ist ein Bereich der Jugendhilfe, der anders als die offenen Angebote der Jugendarbeit zur Förderung bestimmter Kinder und Jugendlicher dient. Zielgruppe ihrer Angebote sind benachteiligte und unterstützungsbedürftige Jugendliche, d.h. gerade jene Personengruppe, die aus individuellen oder sozialen Gründen in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe eingeschränkt ist.

Als Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit lassen sich benennen

- die arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit bzw. Jugendberufshilfe,
- das Jugendwohnen (vor allem zur Unterstützung im Ausbildungssystem),

- die Schulsozialarbeit, Arbeit mit „schulmüden“ Jugendlichen/Schulverweigerern,
- die Arbeit mit jugendlichen MigrantInnen/Jugendmigrationsdienste,
- die aufsuchende Jugendsozialarbeit/Streetwork, zum Zweck der Schulbildungs- oder Ausbildungsförderung),
- Angebote geschlechtsspezifischer Sozialarbeit, insbesondere Mädchenarbeit (Fülbier, 2001, S. 755).

Dabei sind die wohl größten Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit primär auf die formalen Bildungssysteme Schule (Schulsozialarbeit, Arbeit mit „schulmüden“ Jugendlichen) und Ausbildung (Jugendberufshilfe und damit verbundenes betreutes Jugendwohnen) bezogen.

Jugendsozialarbeit setzt in diesem Falle da ein, wo „normale“ Verläufe von formalen Bildungskarrieren gefährdet sind. Das rückt die Jugendsozialarbeit in die Rolle eines Reparaturbetriebs des Bildungssystems, der bei Problemen in der Schule oder im Ausbildungssystem zum Einsatz kommt. Diese Unterstützung schulischer oder ausbildungsbezogener Bildungsprozesse ist Teil des gesetzlichen Auftrags (§ 13 SGB VIII).

Als eine Besonderheit eines eher nicht formalisierten Unterstützungssystems kann die Jugendsozialarbeit in Abstimmung mit der Schulverwaltung bzw. der Arbeitsagentur und Ausbildungsträgern eigenständige Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen anbieten und formale Bildungszertifikate vergeben.

So entwickelte sich die *Schulsozialarbeit* seit den 1970er Jahren als sozialpädagogische Schülerhilfe vor allem in sozialen Brennpunkten und für solche Schülerinnen und Schüler, die nicht über die notwendigen familiären Unterstützungsleistungen für die Bewältigung der schulischen Bildungsgänge verfügten (Raab, 2001). Dabei wurden Schulsozialarbeitsprojekte vor allem in Reformschulen und in Gesamtschulen eingerichtet. Inhaltlich umfasst Schulsozialarbeit sowohl außerunterrichtliche oder freizeitpädagogische Angebote, soziale Beratungsdienste der Schule oder auch Sozialarbeit in der Schule. Seit den 1990er Jahren und durch den Ausbau der Ganztagschulen gewinnt die Schulsozialarbeit wieder an Bedeutung (BMFSJ, 2005).

Die *Jugendberufshilfe* wurde als klassische Aufgabe der Jugendfürsorge lange außerhalb des Ausbildungswesens erbracht und erst seit den 1970er Jahren nach und nach mit diesem verschränkt. Die Hilfen richten sich daran aus, sozial benachteiligten Jugendlichen den Zugang zum Ausbildungssystem zu ermöglichen und ihnen Unterstützung für die berufliche Integration mit Hilfe der Regelaagenturen der Berufsausbildung zu leisten.

So existiert unterhalb und neben den Regelausbildungsgängen mittlerweile ein System an berufsvorbereitenden und ausbildungsbegleitenden Maßnahmen, in dem berufsbezogene sowie auf Lebensbewältigung bezogene Unterstützungsangebote gemacht werden (Raab, 2001, S. 390). Das betreute Jugendwohnen, welches Jugendlichen die Möglichkeit selbstständigen, aber unterstützten Wohnens bietet, ist dabei häufig Element dieser berufsbezogenen Hilfen.

Daneben werden im Rahmen der Jugendsozialarbeit Hilfen zur Integration von jugendlichen Aussiedler/innen und Migrantinnen und Migranten – heute häufig in Form von Jugendmigrationsdiensten – angeboten, die sich von Beratungsangeboten und präventiven Angeboten bis hin zu Sprach- und Compu-

terkursen erstrecken. Und auch die mobile Jugendarbeit mit besonderen Zielgruppen, die von suchtgefährdeten, gewaltbereiten Jugendlichen bis hin zu sogenannten Straßenkindern reicht, gehört in das Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit.

5.2 Bildung in der Jugendsozialarbeit

In ihren Aufgaben ist die Jugendsozialarbeit historisch in Ergänzung formaler Bildung, also sowohl der Schule als auch der beruflichen Bildung, entstanden. Dadurch dass die Jugendsozialarbeit zum Teil sogar als Anbieter von formalisierter Bildung auftritt, wäre es allerdings schon strukturell nicht richtig, die Bildungsbedeutung der Jugendsozialarbeit mit der Funktion der Ermöglichung der Teilnahme an formaler Bildung zu beschreiben, obwohl Adressatinnen und Adressaten von Jugendsozialarbeit häufig diejenigen Jugendlichen sind, die die PISA-Studien als „Risikogruppe“ identifiziert hat. Die Besonderheit, dass in der Jugendsozialarbeit in Zusammenarbeit mit Schulverwaltung und Ausbildungs-/Arbeitsmarktförderung eigenständige formale Bildungszertifikate vergeben werden, macht die Jugendsozialarbeit zum Ort und verantwortlichen Akteur „formaler“ Bildung.

Im Selbstverständnis der Jugendsozialarbeit hat der Bildungsbegriff jedoch keine Tradition – bis 2001 war der Begriff „Bildung“ in zentralen Veröffentlichungen zur Jugendsozialarbeit (Fülbi & Münchmeier, 2001; Gögercin, 1999) kaum zu finden und auch die gesetzlichen Regelungen der Jugendsozialarbeit machen „Bildung“ nicht zum Thema. So ist im Kinder- und Jugendhilfegesetz im § 13 Jugendsozialarbeit von „sozialpädagogischen Hilfen“ die Rede, die die „schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und [die] soziale Integration“ von Heranwachsenden fördern sollen. Und auch in den entsprechenden Paragraphen für berufsvorbereitende Fördermaßnahmen des Arbeitsförderungsgesetzes wird die Zielsetzung primär mit der Eingliederung in das Berufsleben beschrieben (Rauschenbach, 2007).

Konzeptionelle Entwürfe der Jugendsozialarbeit formulieren ihre Zielsetzung stärker in Richtung Bewältigung und werden mit „Förderung der Persönlichkeitsentwicklung“, „Entwicklung von Leistungskompetenz“ und vor allem mit „Förderung und Unterstützung der sozialen Integration“ beschrieben. In einem solchen Sinne bezieht sich Bildung in der Jugendsozialarbeit neben dem Erwerb von schulischen und beruflichen Qualifikationen auf die Unterstützung der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung, aber auch auf die Herausbildung sozialer Kompetenzen, die für eine selbstständige Lebensführung als wichtig, aber auch als „soft skills“ als arbeitsmarktrelevant erachtet werden (Fülbi, 2001, S. 763). Belle betont, dass für die im Bildungssystem von Ausschluss bedrohten Jugendlichen die informellen und nonformellen Bildungsangebote in der Jugendsozialarbeit eine Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen können: „Wenn Integration nicht nur durch die Übernahme von Verhaltensstandards gekennzeichnet ist, sondern diese gerade keine Garantie mehr dafür sind, langfristig sozial integriert zu sein, wird deutlich, dass die soziale Integration auch individuelle Bildungsprozesse beinhaltet.“ (Belle, 2005, S. 7)

In der Praxis realisiert sich dieses z.B. als sozialpädagogische Begleitung von Wohnen und eigenständiger Haushaltsführung, als Stärkung und Erprobung

von Alltagskompetenzen bis hin zur Unterstützung von Spracherwerb und Integration jugendlicher MigrantInnen.

Damit geht es in der Summe in der Jugendsozialarbeit um eine weite Spanne von Bildungsprozessen benachteiligter Jugendlicher zwischen schulischem und beruflichem Lernen bzw. beruflicher Qualifikation und alltagspraktischem Lernen, dem Entwickeln basaler Kompetenzen zur selbstständigen Lebensführung und zur tagtäglichen Lebensbewältigung, jenseits schulischer und beruflicher Passfähigkeit.

5.3 Qualitätskonzeptionen in der Jugendsozialarbeit

Auch für die Jugendsozialarbeit gilt, dass die Debatte um Qualität in der Jugendsozialarbeit nicht zentral unter der Frage der Bildungsqualität geführt wurde. Exemplarisch lassen sich hier wieder Qualitätsdebatten der beiden größten Bereiche herausgreifen:

Für die *Schulsozialarbeit* fassen Speck (2006) und auch Schermer (2004) die Dimensionen der verschiedenen Qualitätsentwicklungsbestrebungen zusammen. So finden sich auf der Ebene von Strukturqualität der Schulsozialarbeit Qualitätsstandards mit Blick auf personelle Bedingungen, räumliche und materielle und sächliche Ausstattung sowie kooperative Bedingungen (Speck, 2006, S. 90; Ludewig & Paar, 2001). Auf der Ebene der *Prozessqualität* werden insbesondere die sozialpädagogische Ausrichtung der Arbeit, die Kooperation zwischen Lehrer/innen und Schulsozialarbeiter/innen sowie die Kooperation von Schulsozialarbeiter/innen mit außerschulischen Partnern zum Beobachtungsgegenstand (Speck & Olk, 2004, S. 930). Auf der Ebene der Ergebnisqualität gibt es bislang eher allgemeine Hinweise: Exemplarisch benennen die Autoren hier Kriterien wie Akzeptanz der Schulsozialarbeit, Schulerfolg der Schüler/innen, Unterstützung benachteiligter und problembelasteter Schüler/innen, Verbesserung der Schulklimas, Öffnung der Schule nach außen (Speck, 2006, S. 93).

Auch in der *Jugendberufshilfe* haben intensive Qualitätsdebatten stattgefunden (Ketter, 1998). Ketter beschreibt für die drei Dimensionen Input-, Prozess- und Outputqualität Orientierungspunkte: In Bezug auf die *Inputqualität* werden insbesondere das pädagogische Konzept, Erfahrungen mit den jeweiligen Zielgruppen, regionale Vernetzung der Angebote, die räumliche und sächliche Ausstattung sowie die Kompetenzen des Personals als wichtige Kriterien betont. In punkto *Prozessqualität* spielen die Integration sozialpädagogischer Ansätze in die Berufsausbildung/-förderung, die Ausgestaltung des Förderunterrichts, die Methoden der Ausbildungspraxis, zielgruppenspezifische Angebote, individuelle Förderplanung, Kooperation mit anderen Akteuren der Berufsausbildung eine wichtige Rolle. Auf der Ebene der *Outputqualität* werden Wirkung und Zielerreichung der Maßnahmen, Anschluss der Jugendlichen an Ausbildung und Arbeitsmarkt aber auch das Erreichen individueller Entwicklungsziele beurteilt (Ketter, 1998, S. 149). Gerade die Einbeziehung der individuellen Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung in die Ergebnisqualität verhindert, dass (nur) das Erreichen von Bildungsabschlüssen, der (erfolgreiche) Schulbesuch oder die erfolgreiche Ausbildung als Kriterium herangezogen werden. Gerade in diesen Bildungs- und Arbeitsmarktkarrieren spielen viele Faktoren eine Rolle, die

die Jugendsozialarbeit nicht allein zu verantworten hat und auch nicht allein bearbeiten kann⁵ (ausführlich Sächsisches Landesjugendamt, 2002).

In der Zusammenschau werden viele Parallelen zwischen den beiden Feldern der Schulsozialarbeit und Jugendberufshilfe deutlich, die sowohl die Arbeitsansätze und Rahmenbedingungen sowie die Ergebnisse der Maßnahmen und Angebote betreffen. Jeweils feldspezifisch werden Vernetzung der Angebote, Qualifikation des Personals, konzeptionelles Arbeiten und individuelle Arbeitsansätze betont. Auch auf der Ebene der Ergebnisqualität findet sich in beiden Feldern die Außenreferenz zu den Systemen Schule und Arbeitsmarkt sowie der individuellen persönlichen Entwicklung. Gerade auf dieser Ebene finden sich Anknüpfungspunkte für die Frage von Bildungseffekten.

5.4 Bildungseffekte in der Jugendsozialarbeit

Auch hier soll abschließend ein kurzer Blick auf das geworfen werden, was man aus Evaluationsstudien und anderen Untersuchungen als beobachtbare (Bildungs-)Effekte bezeichnen kann. Die Evaluationsansätze versuchen dabei sowohl die Dimension der Anknüpfung an Schule, Ausbildung und Arbeitsmarkt als auch die Dimensionen der personalen Entwicklung und Bildung in den Blick zu nehmen.

So hat bspw. das DJI-Projekt *Übergangspanel* in einer quantitativen Längsschnittstudie Teilnehmer/innen eines Freiwilligen sozialen Trainingsjahrs (FSTJ)⁶ und von BBE-Lehrgängen⁷ vor und nach der (einjährigen) Maßnahme sowie ein Jahr später befragt (Kuhnke, 2006). Untersucht wurden sowohl der weitere Verbleib im Ausbildungssystem bzw. auf dem Arbeitsmarkt aber auch persönliche Veränderungen und Kompetenzerwerb durch die Maßnahmen. Deutlich wurden der Erwerb personaler Kompetenzen und Veränderungen der Selbstregulationsfähigkeit der Teilnehmer/innen (Schreier, 2006). Hier eröffnet die Jugendsozialarbeit offensichtlich Potenziale, während der weitere „Erfolg“ in Ausbildung und Arbeitsmarkt doch individuell sehr unterschiedlich ist. In der Zusammenschau der „Wirkungen“ von FSTJ und BBE wurde festgestellt, dass gerade „problembelastete“ Jugendliche ihre persönliche und soziale Lebenssituation sowohl nach dem FSTJ als auch nach den BBE-Lehrgängen auch ein Jahr nach den Maßnahmen später noch deutlich besser bewältigen konnten (Skrobanek & Mittag, 2006, S. 223).

5 Trotzdem bleibt die Ausrichtung auf diese Ziele Grundfigur der entsprechenden Angebote, sie gerät ohne entsprechende positive Effekte in Legitimationsnöte.

6 Das ehemalige BMFSFJ Modellprogramm FSTJ ist seit 2004 eine eigenständige, niedrigschwellige Regelmaßnahme im Rahmen der Benachteiligtenförderung (§§ 240 ff. SGB III). Die Teilnehmer/innen werden an Einsatzorten, die im Rahmen des E&C Programms gefördert werden, schulisch und beruflich qualifiziert, sozialpädagogisch gefördert und durch die Arbeit in Einsatzstellen in Betrieben und Einrichtungen insbesondere ihres Stadtteils für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt vorbereitet.

7 „Lehrgänge zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen“ sind berufsvorbereitende und orientierende, sozialpädagogisch unterstützte Bildungsmaßnahmen für Teilnehmer/innen, die für die Aufnahme einer Ausbildung noch nicht in Betracht kommen.

Die Evaluation der mobilen Jugendarbeit/Streetwork in Berlin rückt in der Sicht der Jugendlichen vor allem die Bewältigungsdimension, die Unterstützung bei Problemen in den Vordergrund (Tossmann, Tensil & Jonas, 2007). In der Analyse von Projekten im Bereich der Schulverweigerung zeigen Schreiber-Kittl und Schröpfer, dass wesentliche Leistungen der Jugendsozialarbeit mit Schulverweigerern in der Bewältigung von Problemen und der Stärkung personaler Kompetenzen liegen (Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002).

In einem qualitativen Zugang hat Belle (2005) in Gruppendiskussionen in verschiedenen Feldern der Jugendsozialarbeit – der Arbeit mit Schulverweigerern, mit straffällig gewordenen Jugendlichen und Jugendlichen ohne Schulabschluss – rekonstruiert, inwieweit Jugendliche selbst dort Bildungsgelegenheiten wahrnehmen (Belle, 2006, S. 152). Dabei kommt er zum Ergebnis, dass personale Bildung in der Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt in den Maßnahmen nicht automatisch geschieht, sondern dass gerade für diese Jugendlichen entsprechende Lernsituationen bewusst initiiert und gefördert werden müssen, „die Reflexion und Auseinandersetzung mit Welt-An-Sichten und Handlungs-routinen ermöglichen, um zu einer Transformation von Mustern der Welt-aufordnung zu gelangen“ (Belle, 2005, S. 413).

5.5 Zwischenbilanz

Fasst man diese Ergebnisse zusammen, so weisen die Studien auch in der Jugendsozialarbeit auf Bildungseffekte hin, die sich auf persönlicher und sozialer Ebene zeigen und für die eine pädagogische Begleitung Bedeutung haben. Auch wenn als Qualität der Jugendsozialarbeit aus organisatorischer Perspektive der verbesserte Ablauf von formalen Bildungsprozessen oder auch die Reintegration der Teilnehmer/-innen an die entsprechenden Systeme besondere Bedeutung hat, zeigen sich mit Blick auf individuelle Entwicklungen der Teilnehmer/-innen Effekte der Jugendsozialarbeit, die deutlich über informelles Lernen in solchen Maßnahmen hinausgehen und die Bildungs- (und Bewältigungs-) potenziale der Jugendsozialarbeit unterstreichen.

6. Fazit

Auch wenn Bildung mehr als Schule ist – ebenso gilt, dass Kinder- und Jugendhilfe mehr als Bildung ist. Bei aller Diskussion um Bildungsbedeutsamkeit der Jugendhilfe bleibt dies Ausgangslange einer Aufgabenbestimmung der Jugendhilfe. Bildung ist nicht alleinige Aufgabe des Unterstützungs- und Hilfsystems *Jugendhilfe*, wenngleich Bildung im Verbund mit Betreuung und Erziehung eine bedeutsame Grundkategorie der Jugendhilfe darstellt. Entsprechend ist auch eine Qualitätsentwicklung und die Entwicklung fachlicher Standards in der Jugendhilfe nicht auf das Thema Bildungsqualität zu begrenzen.

Wenn man allerdings das Thema Bildung in der Jugendhilfe in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt, dann wird die Notwendigkeit konkreterer und systematisierter Beschreibungen von Bildungszielen und Bildungswirkungen in den Feldern der Jugendhilfe sichtbar. Denn auch wenn sich verschiedene Bildungseffekte der Jugendhilfe nachweisen lassen, so mangelt es für eine eigenständige Bildungsqualitätsdebatte in der Jugendhilfe noch an zuvor systematischen ausformulierten Zielen und Kriterien und dem Nachweis, dass diese Bildungsprozesse Ergebnis gestalteter pädagogischer Angebote/Settings sind

(vgl. Stecher et al., in diesem Heft). Möglicherweise ist dies in der breiten Zielsetzung und der besonderen Logik der Jugendhilfe ein schwieriges oder auch nicht einzulösendes Unterfangen. Hier zeigen sich Parallelen zum vorsichtigen Umgang mit der Frage nach der *Ergebnisqualität* in der Jugendhilfe.

Um ihre eigene Bildungsbedeutsamkeit auch überprüfbar zu machen, muss die Kinder- und Jugendhilfe noch deutlicher und konkreter die eigenen angestrebten Effekte für Bildungsleistungen von teilnehmenden Kindern und Jugendlichen formulieren. Und wenn sich die Leistungen der Jugendhilfe als strukturell zu offen, zu individualisiert und zu selbst gewählt erweisen, als dass man überprüfbare Ziele für mehr als den Einzelfall festlegen könnte, dann ist bei allem Wissen um das Technologiedefizit und um die alltäglichen tatsächlichen Bildungs- und Erziehungsprozesse in der Jugendhilfe eine gewisse Vorsicht angebracht, diese – bei allen nachweisbaren Bildungseffekten – zu stark über die Rolle als nonformaler Bildungsort zu definieren. Die Bedeutung der Jugendhilfe als Ort alltäglicher Bewältigung und Bildung muss das nicht schmälern. Die notwendige Beschäftigung mit den eigenen Wirkungen und Bildungsleistungen, die auch für Kooperationen mit anderen Akteuren im Bildungssystem von Bedeutung sind, hat aber – wie gezeigt – durchaus begonnen (Otto, 2007).

Literatur

- Belle, A. (2005). *Bildung und Jugendsozialarbeit: eine empirische Untersuchung zur Irritation und Transformation von inkorporierten Handlungsroutinen benachteiligter Jugendlicher in Projekten der Jugendsozialarbeit*. Dissertation. Universität Bielefeld. Online im Internet: <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2006/848/>. Abgerufen am 20.7.2007.
- BMFSFJ (2005). *Zwölfter Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin.
- Böhnisch, L. (1997). *Sozialpädagogik der Lebensalter*. Weinheim: Juventa.
- Brettschneider, W.-D. & Kleine, T. (2001). *Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit. Eine Evaluationsstudie*. Schorndorf: Hoffmann.
- Bruner, C. & Dannenbeck, C. (2002). *Freiwilliges Engagement bei Jugendlichen: Forschungsstudie des Kreisjugendrings München*. München.
- Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht & AGJ (2002). *Bildung ist mehr als Schule: Leipziger Thesen. Forum Jugendhilfe*, 3, 2.
- Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2005). *Handbuch offene Jugendarbeit*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Deinet, U. (1998). Qualität in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In J. Merchel (Hrsg.), *Qualität in der Jugendhilfe* (S. 78-94). Münster: Votum.
- Delmas, N. & Scherr, A. (2005). Bildungspotenziale der Jugendarbeit. Ergebnisse einer explorativen empirischen Studie. *Deutsche Jugend*, 3, 105-109.
- Düx, W. et al. (2007). *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement*. Wiesbaden: VS-Verlag (im Erscheinen).
- Fatke, R. & Schneider, H. (2005). *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven*. Gütersloh.
- Fischer, C. (2002). „Das gehört jetzt irgendwie zu mir.“ *Mobilisierung von Jugendlichen aus den neuen Bundesländern zum Engagement in einem Umweltverband*. Dissertation an der TU Chemnitz. Online im Internet: <http://archiv.tu-chemnitz.de/pub/2002/0013/data/Index3.html#zweiteilig>. Abgerufen am 20.7.2007.
- Fülbier, P. & Münchmeier, R. (Hrsg.) (2001). *Handbuch Jugendsozialarbeit*. 2 Bände. Münster: Votum.
- Fülbier, P. (2002). Jugendsozialarbeit. In W. Schröer, N. Struck, & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (S. 755-771). Weinheim: Juventa.

- Gängler, H. (2005). Die Anfänge der offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch offene Jugendarbeit* (S. 503-509). 3. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Gögercin, S. (1999). *Jugendsozialarbeit. Eine Einführung*. Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Hasenclever, C. (1978). *Jugendhilfe und Jugendgesetzgebung seit 1900*. Göttingen.
- Jordan, E. (2005). *Kinder- und Jugendhilfe*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Juventa.
- Kessl, F. (2007). Wiederermächtigung der Kinder- und Jugendhilfe? In P. Becker et al. (Hrsg.), *Bildung in der Jugendhilfe. Traditionen – Perspektiven – Kontroversen*. Marburg.
- Ketter, P.-M. (1998). Qualitätssicherung in der Jugendberufshilfe. In J. Merchel (Hrsg.), *Qualität in der Jugendhilfe* (S.133-151). Münster: Votum.
- Klattenhoff, K. (1987). Pädagogische Aufgaben und Ziele in der Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung. In G. Erning, K. Neumann & J. Reyer (Hrsg.), *Geschichte des Kindergartens, Band II* (S. 106-119). Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Krafeld, F. J. (1984). *Geschichte der Jugendarbeit. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim: Beltz.
- Kuhnke, R. (2006). Förderung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer: welche Effekte sind nachweisbar? In H. Förster, R. Kuhnke & J. Skrobaneck (Hrsg.), *Am Individuum ansetzen* (S. 158-183). München: DJJ-Verlag.
- Liebold, C. (1996). *Evaluation der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, QS 1*. Hrsg. vom BMFSFJ: Bonn.
- Lindner, W. (2003). Alles Bildung!? – Kinder- und Jugendarbeit in der „Wissensgesellschaft“. In W. Lindner, W. Thole & J. Weber (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt* (S. 47-68). Opladen: Leske & Budrich.
- Ludewig, J. & Paar, M. (2001). Schulsozialarbeit. In P. Fülbi & R. Münchmeier (Hrsg.), *Handbuch Jugendsozialarbeit, Band 1* (S. 516-534). Münster: Votum.
- Merchel, J. (Hrsg) (1998). *Qualität in der Jugendhilfe*. Münster: Votum.
- Müller, B. (2003). Bildung und Jugendarbeit – Zwischen Größenwahn und Selbstverleugnung. In W. Lindner, W. Thole & J. Weber (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt* (S. 235-245). Opladen: Leske & Budrich.
- Müller, B. (2006). Jugendarbeit im Spannungsfeld von Bildung und Erziehung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 4, 421-434.
- Müller, B., Schmidt, S. & Schulz, M. (2005). *Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung*. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Münchmeier, R. (2002). „Dass das Leben der Jugend bildend sei!“ In R. Münchmeier, H.-U. Otto & U. Rabe-Kleberg (Hrsg.), *Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben* (S. 15-18). Opladen: Leske & Budrich.
- Münchmeier, R. (2003). Jugendarbeit in der Offensive. In W. Lindner, W. Thole & J. Weber (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt* (S. 69-86). Opladen: Leske & Budrich.
- Otto, H.-U. (2007). *Zum aktuellen Diskurs um Ergebnisse und Wirkungen im Feld der Sozialpädagogik und Sozialarbeit*. Expertise im Auftrag der AGJ. Berlin.
- Petermann, F. & Schmidt, M. H. (Hrsg.) (2004). *Qualitätssicherung in der Jugendhilfe*. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Raab, E. (2001). Bildungspolitik und Jugendsozialarbeit. In P. Fülbi & R. Münchmeier (Hrsg.), *Handbuch Jugendsozialarbeit, Bd. 1* (S. 384-393). Münster: Votum.
- Rauschenbach, T. (2007). *Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim: Juventa (im Erscheinen).
- Reinbold, B. & Kneffel, M. (1998). Qualität in der Jugendverbandsarbeit. In J. Merchel (Hrsg.), *Qualität in der Jugendhilfe* (S. 95-115). Münster: Votum.
- Reinders, H. (2006). Freiwilligenarbeit und politische Engagementbereitschaft in der Adoleszenz. Skizze und empirische Prüfung einer Theorie gemeinnütziger Tätigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 599-616.
- Sächsisches Landesjugendamt (2002). *Untersuchung zu den Formen und zur Wirksamkeit von Projekten der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit im Freistaat Sachsen*. Dresden.

- Schermer, F. J. (2004). Qualitätssicherung in der Schulsozialarbeit. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 2, 3-17.
- Scherr, A. (1997). *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Scherr, A. (2002). Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit. In R. Münchmeyer, H.-U. Otto & U. Rabe-Kleberg (Hrsg.), *Bildung und Lebenskompetenz* (S. 93-106). Opladen: Leske & Budrich.
- Scherr, A. (2003). Jugendarbeit als Subjektbildung. In W. Lindner, W. Thole & J. Weber (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt* (S. 87-102). Opladen: Leske & Budrich.
- Schreiber-Kittl, M. & Schröpfer, H. (2002). *Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer*. München: DJI-Verlag.
- Schreier, K. (2006). FSTJ und BBE – eine vergleichende Analyse von Teilnehmern und Effekten der Förderung. In H. Förster, R. Kuhnke & J. Skrobanek (Hrsg.), *Am Individuum ansetzen* (S. 184-209). München: DJI-Verlag.
- Schröer, W., Struck, N. & Wolff, M. (Hrsg.) (2002). *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim: Juventa.
- Schumann, M. (2005). Fachliche Standards in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch offene Jugendarbeit* (S. 603-613). 3. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Skrobanek, J. & Mittag, H. (2006). Ist mehr auch gleich besser? Ein quasi-experimenteller Vergleich zwischen FSTJ und BBE. In H. Förster, R. Kuhnke & J. Skrobanek (Hrsg.), *Am Individuum ansetzen* (S. 210-232). München: DJI-Verlag.
- Speck, K. & Olk, T. (2004). Qualitätsstandards, Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in der Forschung und im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. In B. Hartnuss & S. Maykus (Hrsg.), *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule* (S. 923-953). Berlin
- Speck, K. (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Spiegel, H. von (2005). Qualität selbst bestimmen. Das Konzept Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Selbstevaluation in der Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch offene Jugendarbeit* (S. 595-603). 3. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Sturzenhecker, B. (2002). Bildung. Wiederentdeckung einer Grundkategorie der Kinder- und Jugendarbeit. In T. Rauschenbach, W. Düx & I. Züchner (Hrsg.), *Jugendarbeit im Aufbruch* (S. 19-59). Münster: Votum.
- Sünker, H. (2001). Bildung. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik* (S. 162-168). 2. Auflage. Neuwied: Luchterhand.
- Thole, W. (2000). *Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Tossmann, P., Tensil, M.-D. & Jonas, B. (2007). *Evaluation der Streetwork und der mobilen Jugendarbeit in Berlin*. Berlin.
- Wahler, P., Tully, C. J. & Preiß, C. (2004). *Jugendliche in neuen Lernwelten*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Wiesner, R. (2007). Die Entwicklung des Kinder- und Jugendhilferechts. In J. Münder & R. Wiesner (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilferecht. Handbuch* (S. 70-91). Baden-Baden: Nomos.
- Winkler, M. (2006). Bildung mag zwar die Antwort sein – das Problem aber ist die Erziehung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 2, 182-201.
- Züchner, I. (2006). Mitwirkung und Bildungseffekte in Jugendverbänden – ein empirischer Blick. *Deutsche Jugend*, 5, 201-209.

Dr. Ivo Züchner, Deutsches Jugendinstitut, Nockherstraße 2, 81541 München, E-Mail: zuechner@dji.de

Eingereicht am (invited paper): 07.08.2007